

Québec français



## Enseigner l'argumentation au secondaire Quoi de neuf en 2001?

Suzanne-G. Chartrand

---

Numéro 122, été 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55931ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Chartrand, S.-G. (2001). Enseigner l'argumentation au secondaire : quoi de neuf en 2001? *Québec français*, (122), 54–57.

# Enseigner l'argumentation au secondaire Quoi de neuf en 2001 ?

SUZANNE-G. CHARTRAND\*

Depuis 1985, on enseigne le « discours argumentatif » à la fin du secondaire, selon une méthode qui (c'est un secret de polichinelle) est davantage un mode d'emploi permettant la réussite de l'examen de français écrit de 5<sup>e</sup> secondaire qu'une véritable pédagogie du texte/discours argumentatif. Le résultat : les élèves québécois ont une « excellente » maîtrise du texte argumentatif écrit ! – Foglia s'en est brillamment gaussé<sup>1</sup>, mais de compétences argumentatives : point ou si peu. Les professeurs de cégep peuvent en témoigner...

L'année prochaine (2001-2002) verra la mise en œuvre du nouveau programme de français en 5<sup>e</sup> secondaire. Ce sera donc l'occasion tant attendue de revoir en profondeur l'enseignement de l'argumentation, afin de développer chez les jeunes Québécois une solide compétence argumentative tant à l'oral qu'à l'écrit, enjeu majeur de leur formation.

S'inscrire dans ce renouveau pédagogique est d'autant plus nécessaire que, pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif, le programme de 1995 adopte une approche radicalement différente de celle de 1980. De plus, comme le futur examen de français écrit de 5<sup>e</sup> secondaire doit évaluer le résultat des apprentissages faits conformément aux nouvelles orientations ministérielles, on devra modifier les pratiques d'enseignement afin de développer de réelles compétences argumentatives.

Afin de comprendre cette nouvelle approche de l'argumentation, il faut absolument saisir l'orientation générale du programme de 1995 et ses implications pour l'étude des textes. Car, comme conceptrice des parties du programme qui traitent du texte explicatif et du texte argumentatif, je suis à même de constater l'énorme écart entre le programme et les manuels de français qui sont censés le mettre en œuvre. Ne sont-ils pas approuvés par le MEQ ? Revenons donc au texte du programme.

## L'ORIENTATION DISCURSIVE, TEXTUELLE ET GÉNÉRIQUE DU PROGRAMME

L'orientation du programme de 1995 est à la fois discursive, textuelle et générique. Concrètement, cela veut dire que les textes à lire et à écrire en classe sont considérés sous deux angles complémentaires. Le texte est d'abord saisi comme un produit « ancré dans une situa-

tion de communication dont il porte la trace » ; c'est pour cela qu'on dit que c'est un « discours<sup>2</sup> » (Le programme de 1995 conserve cet acquis majeur du programme de 1980). Mais ce discours se « matérialise sous une forme orale ou écrite et son résultat est le **texte**<sup>3</sup> ». Ainsi le programme de 1995 superpose la notion de texte à celle de discours afin que, en classe, on observe « les choix conscients ou inconscients que l'auteur ou l'auteure a faits dans la langue et dans les modes conventionnels d'organisation du langage<sup>4</sup> » que sont les genres textuels.

Rappelons encore que, dans le programme (malheureusement il est peu consulté, les manuels scolaires faisant, à tort, office de référence), on précise que la notion de **type de texte** renvoie à un **modèle abstrait** qui condense les traits linguistiques et pragmatiques communs à un ensemble de textes<sup>5</sup>, et qu'en conséquence, cette notion « doit être mise en relation avec celle de **genre de textes**<sup>6</sup> ». Aussi on ne doit pas s'étonner de ne pas trouver, dans un journal ou une revue, de textes qui correspondent au type explicatif. Par contre, lorsqu'en classe, on étudie une lettre ouverte ou une chanson engagée, on n'étudie pas un type de texte, mais plutôt une manifestation concrète de ce type, d'un genre textuel précis, la lettre ouverte ou le poème. Pour l'étude des textes en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, le programme propose l'étude de plusieurs genres argumentatifs courants : lettre ouverte, lettre de sollicitation, éditorial, chronique, texte d'opinion, article critique ; pour les textes littéraires, on propose l'étude de pièces de théâtre, de chansons, de poèmes engagés<sup>7</sup>.

## UNE APPROCHE PRAGMATIQUE OU ÉNONCIATIVE DE L'ARGUMENTATION

Dans le programme de 1980, l'enseignement de l'argumentation avait pour but de développer la rigueur du raisonnement et la logique<sup>8</sup>, car on considérait qu'argumenter, c'était développer des raisonnements faits de propositions logiques, structurées, explicites ayant caractère de preuves. On poursuivait ainsi une tradition scolaire imprégnée d'une idéologie rationaliste issue de la philosophie du XVII<sup>e</sup> siècle plutôt qu'une approche pragmatique (ou énonciative) et rhétorique qui étudie les différentes façons de persuader ou de convaincre, par le discours, un destinataire dans un contexte donné. Les mots clef du programme de 1980

étaient *logique, raisonnement, syllogisme, ordre*. On faisait appel à des notions décrivant ce que l'argumentateur universel avait dans la tête, mais on étudiait peu la façon dont il s'y prenait pour convaincre ou pour persuader<sup>9</sup> un auditoire concret. À cela s'ajoutaient dans ce programme de nombreuses inexactitudes. Par exemple, on confondait le contenu sémantique de l'argument et son fondement, l'exemple devenait un argument, etc. et la mystique du plan.

L'objectif de la classe de français étant d'assurer aux élèves la maîtrise des habiletés à comprendre et à rédiger des textes, le programme de 1995 aborde l'argumentation, on l'a vu, comme un discours et comme un texte qui se présente sous la forme d'un genre particulier. Sans sous-estimer le travail mental à l'œuvre dans toute activité langagière, l'accent est mis sur la capacité d'interpréter et d'utiliser les ressources langagières mises à l'œuvre dans un texte. En lecture, on cherchera à voir comment l'auteur s'y prend pour convaincre son lecteur : quels moyens langagiers privilégie-t-il, quelle **stratégie**<sup>10</sup> déploie-t-il ? quel **point de vue**<sup>11</sup> adopte-t-il ? En écriture, l'élève doit se représenter la **situation argumentative** (définie globalement comme la configuration de six éléments indissociables : l'auteur et son destinataire, le sujet, le contexte, le but du texte et son support) ; déterminer sa stratégie et son point de vue.

## LE TEXTE ARGUMENTATIF COMME JOUTE

Plus que tout autre texte, le texte argumentatif peut être considéré comme une joute. En effet, puisqu'il porte nécessairement sur un sujet controversé qui présente un enjeu personnel ou social, le texte argumentatif s'inscrit toujours, implicitement ou explicitement, dans un débat. Aussi pour con« vaincre » son adversaire virtuel ou réel, l'auteur d'un texte argumentatif doit, à l'instar du joueur de hockey ou d'échecs, concevoir une **stratégie**. Si cette notion de stratégie est utile pour la production et la réception de tous les genres de texte, dans le cas de l'argumentation, vu l'enjeu du texte, elle est particulièrement importante. En fait, on juge de la valeur d'un texte argumentatif à sa capacité de convaincre son destinataire. Parmi les centaines de textes d'élèves de 5<sup>e</sup> secondaire que nous avons étudiés, les bons textes argumentatifs, selon ce critère décisif, étaient rarissimes, même quand ils se mé-

riaient la note de 44/48... La grande majorité de ces textes exposait, selon une formule reçue, une opinion banale, présentait une liste d'arguments élémentaires (lieux communs) artificiellement agencée (plan statique dont les articulations étaient signalées par des marqueurs de relation aussi inutiles qu'insignifiants), ne se préoccupait pas de leur impact sur le destinataire (qui, en fait, n'existait pas) et, enfin, faisait fi de l'élaboration d'une stratégie argumentative.

Pour produire un bon texte argumentatif, il faut problématiser le sujet, (c'est-à-dire transformer le sujet en questions, l'inscrire dans un débat), clarifier la thèse que l'on veut défendre et les arguments à déployer, et concevoir une stratégie argumentative en tenant compte de la situation argumentative et du genre de texte. Si ces trois tâches constituent l'essentiel de la planification du texte, il ne faut pas oublier que c'est généralement lors de l'écriture que ces différents éléments se précisent et se mettent en place.

### QU'EST-CE QU'UNE STRATÉGIE ARGUMENTATIVE ?

Mais qu'est-ce qu'une stratégie ? Ce sont les manœuvres capables de nous assurer la victoire, nous dit *Le Petit Robert*. Dans le domaine de l'argumentation, ce sont les manœuvres que l'auteur utilise pour convaincre son destinataire de sa thèse et atteindre son but. Ainsi concevoir une stratégie argumentative, c'est utiliser tous les moyens langagiers et graphiques disponibles (dans ce cas, le choix dépend du support choisi) et les organiser de manière à atteindre son but. L'axe organisateur de la stratégie argumentative, c'est ce qu'on a appelé dans le programme le **procédé argumentatif**. Malheureusement, à la page 50 du programme, la notion de stratégie est associée au procédé argumentatif utilisé (le programme en propose trois : réfutation, explication argumentative et démonstration argumentative). Réduire la notion de stratégie à celle de procédé, défini comme un ensemble de techniques et de figures, contredit ce qui est pourtant exposé dans les pages 50-51 et 86-87 du programme. Par exemple, les marques du point de vue de l'auteur sont dépendantes du procédé choisi et l'insertion de discours rapportés sert la stratégie de l'auteur. En conséquence, il faut concevoir la notion de stratégie de façon plus large. Car, tout scripteur en est bien conscient, choisir les marques énonciatives pour interpeller son destinataire (emploi du *tu*, *vous* ou plutôt du *nous*), insérer des discours rapportés (qui soutiennent notre propos ou au contraire qui servent à discréditer les tenants de la thèse adverse), utiliser des marques de modalité appréciatives (*bien sûr...*) ou évaluatives (*sans doute...*), des figures, invoquer certaines valeurs (qu'on présume être celles de notre destinataire), utiliser l'implicite pour laisser entendre certaines choses sans les dire, tout cela fait partie de la stratégie de l'habile

argumentateur. Et dans ce sens, procédé et stratégie se fondent.

### L'IMPLICITE DU TEXTE, UNE ARME ESSENTIELLE DANS LA JOUË ARGUMENTATIVE

En plus de ces nouvelles notions de stratégie et de procédé argumentatifs, le programme de 1995 fait enfin une place à l'implicite du langage (ce qui était exclu dans l'approche rationaliste). La lecture de quelques textes argumentatifs contemporains ou anciens suffit à faire constater le rôle stratégique de l'implicite<sup>12</sup>, ces *passagers clandestins* comme les nomme Kerbrat-Orecchioni<sup>13</sup>. Par **implicite** textuel, nous entendons ce qui n'est pas énoncé directement, ce qui ne se présente pas comme le véritable objet du message, mais qui en fait partie (allusion, non-dit, insinuation, présupposé, sous-entendu). Le lecteur saisit le contenu implicite d'un texte par inférence en se servant de ce que Kerbrat-Orecchioni appelle sa *compétence idéologique* qui est ce réservoir d'informations extralinguistiques : ensembles de savoirs et de croyances, systèmes de représentations, d'interprétations et d'évaluations de l'univers référentiel.

Schématiquement, nous pouvons distinguer deux types d'implicites textuels : le présupposé et le sous-entendu. Le **présupposé** est ce qui peut être compris par inférence à partir d'indices textuels. Prenons l'énoncé « Il a cessé de boire ». Que signifie-t-il ? Deux choses : d'une part « Il ne boit plus » (c'est ce qui est dit) et, d'autre part, « Il buvait avant » – et probablement trop... (c'est ce qui n'est pas dit explicitement, mais présupposé). Dans le présupposé, une affirmation vient en cacher une autre. Quant au **sous-entendu**, ce sont les éléments du discours qui peuvent être compris par inférence, à partir du contexte. Par exemple dans cet échange entre deux étudiants, un certain mardi soir :

Annie : « Viens-tu au cinéma avec nous ce soir ? »

Kahina : « J'ai un travail à remettre demain ».

L'énoncé de Kahina sera compris par Annie comme une réponse négative à la question, car le fait d'avoir un travail à remettre le lendemain empêche Kahina d'aller au cinéma. Les slogans publicitaires font abondamment appel aux sous-entendus. Pensons à « L'alcool tue ! ».

Parce qu'il est essentiellement un **discours doxologique** (du mot grec *doxa* qui peut être traduit par « opinion »), le texte argumentatif s'appuie sur ce qui est admis dans un courant d'opinion. Il affirme donc ce qui peut être considéré par son destinataire comme vraisemblable ou probable et – contrairement aux discours scientifiques ou prétendus tels – il n'expose pas ses axiomes ; le contenu présupposé est plus étendu que celui du posé. Angenot<sup>14</sup> va même jusqu'à dire que l'essentiel est ce qui n'est pas

dit explicitement. Chose certaine, pour comprendre un texte argumentatif courant, tout lecteur a besoin de « décoder » l'implicite. De même, pour produire un bon texte argumentatif, il est nécessaire de ne pas tout dire, de taire ce qui pourrait distraire, choquer ou faire réfléchir autrement son destinataire : ici encore il faut user de stratégie. L'enseignement du texte argumentatif ne peut plus faire fi d'une étude rigoureuse des contenus implicites des textes, surtout dans le contexte de l'hétérogénéité grandissante des populations scolaires où l'univers culturel et idéologique des uns n'est pas celui des autres.

### EN FINIR AVEC LA MYSTIQUE DU PLAN !

Ne l'oublions pas, partout dans la francophonie, l'enseignement de l'argumentation qui s'est imposé dans les curriculums scolaires au primaire et au secondaire<sup>15</sup> dans les vingt dernières années a pris le relais de la dissertation. Or, de l'avis de plusieurs, cette pratique scolaire fortement codifiée et normée a produit une « mystique du plan<sup>16</sup> » : plan syllogistique, dialectique, etc. Même en 2000, les enseignants de 5<sup>e</sup> secondaire au Québec passent beaucoup de temps à enseigner la fabrication du plan tant les exigences de l'examen à ce titre sont aussi précises qu'incontournables. Mais que propose donc le nouveau programme à ce sujet pour l'écriture du texte argumentatif ? Allons donc lire les pages 85 et 86 – une fois n'est pas coutume.

C'est sous la première rubrique *Planifier la production de son texte* (p. 85 et 86), dans la section 1.2.2 *Choisir la manière d'organiser son texte*, au quatrième et dernier point qu'on mentionne cette exigence du plan, sous ces termes : « Élaborer le plan de son texte en se référant à des textes (lettre ouverte, article critique, texte d'opinion, etc.) dans lesquels on a observé des façons intéressantes d'argumenter : regrouper les arguments qui concernent un même aspect du sujet et hiérarchiser les aspects à traiter ».

Le plan doit donc s'élaborer en référence à la structuration des textes courants lus, donc aux pratiques discursives qui ont cours dans la société. Il ne s'agit pas d'un moule préfabriqué. Poursuivons la lecture. Sous la 2<sup>e</sup> rubrique, dans la section 2.1 *Rédiger son texte*, il est d'abord question de rédiger son introduction. Utilisant le vocabulaire abscons sorti de traités de dissertation d'un autre âge, on précise : « amener le sujet, poser le sujet et présenter les grandes articulations du texte si l'ampleur et la complexité de l'argumentation l'exigent ». On l'admettra, il est bien rare qu'un texte d'un élève de 5<sup>e</sup> secondaire ait la complexité qui exigerait, pour guider le lecteur, de présenter ses différentes parties. Quant aux deux premières exigences, elles reviennent à faire ce qui tombe sous le sens : exposer son sujet (« sujet posé ») et justifier pourquoi on va débattre de cette question

(« sujet amené »), car, ne l'oublions pas, s'il y a argumentation, c'est qu'il y a matière à débat – on ne disserte plus sur le sexe des anges ! En clair, l'impérieuse nécessité de formuler dès les premières lignes sa thèse n'existe plus. Pourquoi ? Parce que c'est généralement très maladroit. La lecture de bons textes argumentatifs est là pour nous en convaincre.

Passons maintenant à la section suivante : *Rédiger l'argumentation* (il aurait été préférable de parler ici du développement, car l'argumentation commence dès le titre). Il est dit : « développer les différents aspects selon la stratégie argumentative retenue, le genre de texte et le sujet de son argumentation ». Le plan du développement dépend donc de trois facteurs. Ici encore, impossible d'imposer ex-cathedra un plan ou des plans types !

Que le programme ne soit pas parfait, j'en conviens aisément, mais, malgré ses imperfections, voire ses erreurs, on admettra qu'il rompt avec la mystique du plan et propose une tout autre conception de l'activité de planification. Quant au plan, il ne s'agit plus de rédiger un plan préalablement à l'écriture et indépendamment de la situation de communication. Pourtant, les auteurs de manuels de 4<sup>e</sup> secondaire réifient allègrement cette pratique du plan ; auraient-ils tous sauté ces lignes ? Cette culture du plan est tellement prégnante dans l'institution scolaire (voir les manuels publiés récemment pour l'enseignement du français au collégial – on se croirait en 1920 !), que même les prescriptions ministérielles n'arrivent pas à la remettre en question.

Au lieu de favoriser l'expression des élèves et de leur permettre de développer de réelles compétences argumentatives à l'écrit, l'embrigadement de leurs propos dans un plan préfabriqué et insignifiant les condamne à des simulacres d'argumentation. Et, on viendra encore critiquer ces jeunes qui ne savent pas écrire (à l'oral pourtant, dans les cas qui présentent de réels enjeux pour eux, ils sont souvent de redoutables argumentateurs !).

En conclusion, si on prend la peine d'évaluer les pratiques actuelles de l'enseignement de l'argumentation au secondaire depuis 15 ans, on ne peut que conclure qu'elles sont inadéquates (voir texte en annexe). Le programme de 1995 propose de nombreux correctifs qui, même insuffisants et imparfaits, sont susceptibles d'améliorer les compétences des élèves. Mais cela demande, de la part de ceux et de celles qui en ont la responsabilité, de la réflexion, du temps, du courage.

\* Suzanne-G. Chartrand est professeure de didactique du français à l'Université Laval. Elle a été la conceptrice des sections « Lecture : Texte argumentatif et Écriture : Texte argumentatif » du Programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec (1995). La rédaction de ces parties a été faite par les rédacteurs du programme.

## PRINCIPES DIDACTIQUES POUR L'ÉVALUATION DU TEXTE ARGUMENTATIF EN 5<sup>E</sup> SECONDAIRE

### Premier principe : proposer une consigne qui tienne compte du genre de texte à écrire

Le Programme définit les éléments constitutifs d'une consigne pour la production de textes argumentatifs : le sujet du texte ; le destinataire ; l'intention de communication ; le genre textuel ; la longueur attendue ; le temps prévu ; la référence à des sources documentaires (p. 89-91)<sup>1</sup>. Toutefois, deux éléments devraient être ajoutés : l'enjeu de l'argumentation et le contexte du débat puisqu'il ne peut y avoir argumentation que sur un sujet controversé, autrement dit qui est l'enjeu d'un débat. Aussi faut-il que les sujets proposés aux élèves soient situés dans un contexte où il peut y avoir débat.

### Deuxième principe : évaluer la compétence textuelle

La sanction des études secondaires doit évaluer les habiletés acquises pour la production d'un texte courant, peu importe le genre textuel, car l'objectif de l'école obligatoire est de former des personnes capables de s'exprimer correctement par écrit dans différentes situations de la vie. Ainsi, dans le cas où l'examen est noté sur 100, 60 % des points, soit le seuil de réussite, devrait être accordé à l'évaluation de la compétence textuelle et linguistique<sup>2</sup>.

Évaluation de la compétence textuelle et linguistique (60 % de la note globale)<sup>3</sup> :

- Cohérence textuelle : phénomènes de reprise et de progression, cohérence du système verbal (10 %)
- Vocabulaire correct, précis et pertinent, et variété de langue appropriée (5 %)
- Syntaxe (15 %)
- Ponctuation (10 %)
- Orthographe lexicale et grammaticale (20 %)

### Troisième principe : évaluer les compétences argumentatives réelles

Il faut évaluer ce qui caractérise un texte argumentatif courant.

Évaluation des compétences argumentatives à l'écrit :

1. Contenu de l'argumentation (20 %)
  - L'élève présente et défend une opinion claire (thèse) tout au long du texte.
  - Cette opinion est soutenue par au moins trois arguments fondés.
  - Chaque argument est étoffé (illustré, exemplifié ou commenté).
  - Le point de vue de l'auteur est constant.
2. Organisation de l'argumentation (20 %)
  - L'introduction présente le sujet controversé et le situe dans un contexte.
  - Le développement est divisé en paragraphes qui sont cohérents entre eux.
  - La conclusion se démarque du développement et constitue l'aboutissement du développement (reformulation de la thèse ou élargissement du débat).

### Quatrième principe : production, validation et utilisation de l'outil d'évaluation

L'outil d'évaluation devrait être conçu conjointement par des spécialistes des champs concernés (didactique de l'écriture, de l'argumentation et évaluation), et des enseignantes et des enseignants d'expérience. Il devrait être expérimenté avant d'être imposé à tous les élèves. De plus, comme l'évaluation fait partie de l'expertise et des responsabilités professionnelles du personnel enseignant, il n'y a aucune raison de confier l'évaluation de cet examen à d'autres personnes. Cependant, afin de s'assurer de la plus grande rigueur et cohérence dans l'évaluation, les enseignants devront disposer d'un document explicitant les critères et le barème de correction. De plus, on pourrait recourir à l'anonymat des copies et à leur répartition aléatoire parmi les évaluateurs afin d'assurer la plus grande objectivité possible.

- 1 L'expérience ayant montré que la procédure actuelle de préparation est inadéquate, il faudra trouver une autre façon de permettre aux élèves d'avoir recours à des sources documentaires. On pourrait envisager la possibilité de leur remettre au moment même de l'examen deux textes par sujet. Ils pourraient alors mettre en œuvre certaines habiletés de lecteur, par exemple : survoler un texte pour en extraire les informations pertinentes en vue de les utiliser (habileté inscrite dans le programme).
- 2 La consultation d'ouvrages de référence sur la langue devrait être permise, ce qui stimulerait les enseignants à enseigner comment consulter ces ouvrages et les élèves à accroître leur consultation au cours d'apprentissage.
- 3 Afin d'être conséquent avec ce principe, une note inférieure à 34/60 devrait automatiquement entraîner l'échec à l'examen, qui pourrait être repris après quelques mois.

## Notes

- 1 Foglia, Pierre (1996) : « Les notes : je me suis trompé ! », Montréal, *La Presse*, 3 déc., p. A5. À l'épreuve de français écrit de 5<sup>e</sup> secondaire, la note moyenne des élèves était de 44,3/48 sur le fond (contenu et structure de l'argumentation) et de 19,2/52 (sur la forme : syntaxe, orthographe et lexicale) !
- 2 Les mots en gras et en italique sont tirés du Programme d'études (1995) : *Le français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 13.
- 3 *Idem*, p. 13.
- 4 *Ibidem*, p. 13.
- 5 Le programme adopte la typologie suivantes : types narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal, qui s'inspire de la typologie des séquences textuelles de J.-M. Adam (1995).
- 6 *Ibidem*, p. 13.
- 7 *Ibidem*, p. 17 et 61. Notons toutefois qu'un texte dit engagé n'est pas d'emblée argumentatif, car même s'il expose une opinion, il ne l'argumente pas nécessairement ; autrement dit, il ne la défend pas avec des arguments.
- 8 Chartrand, Suzanne-G. (1992) : « La doxa en guise de formation. L'enseignement de l'argumentation dans la classe de français au secondaire ». *Revue de l'ACLA*, vol. 14, n° 1, p. 47-59.
- 9 Si, dans les deux cas, il s'agit d'emporter l'adhésion du destinataire, à des fins pédagogiques nous proposons de distinguer ces deux verbes. Pour convaincre, on se sert d'arguments discursifs (de l'ordre du discours) ; pour persuader, en plus d'arguments discursifs, on peut avoir recours à d'autres codes symboliques (gestuelle, iconographique, etc.). Pour schématiser, on dira que le message publicitaire cherche à persuader alors que l'éditorial cherche à convaincre.
- 10 Nous reviendrons plus loin sur cette notion-clé du programme.
- 11 Attention ! Dans le programme actuel, cette notion est utilisée dans un sens très particulier et très loin du sens courant. Cela est regrettable, car c'est à l'origine de beaucoup de confusion ; on peut espérer un correctif dans le futur programme. Rappelons que cette notion renvoie aux possibles jeux de distanciation ou d'engagement dans le texte (p. 13), donc à la façon dont l'auteur se désigne, désigne son destinataire et ses rapports avec lui, ainsi que l'attitude qu'il adopte par rapport aux propos contenus dans son texte.
- 12 Chartrand, Suzanne-G. (1993). « Topos, implicite et idéologie dans le discours argumentatif », in *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*. Actes du V<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, sous la dir. de Lebrun et Paret, Genève : Delachaux et Niestlé, p. 174-180.
- 13 Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986) : *L'implicite*. Paris, Colin.
- 14 Angenot, Marc (1982), *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris, Payot.
- 15 L'enseignement de l'argumentation commence beaucoup trop tard dans le curriculum québécois ; en Europe francophone, il commence dès le primaire ; il est grand temps de corriger cet état de fait.
- 16 *Pratiques* n° 68 (1990) « La dissertation », Metz.

## La création littéraire en milieu scolaire : une nécessité

JEAN-NOËL PONTBRIAND\*

Lorsque nous parlons, nous n'établissons aucune différence entre la langue et le langage parce qu'alors ces deux réalités n'en font qu'une. Il n'y a pas d'un côté la langue avec ses exigences syntaxiques, ses particularités lexicales, ses nombreuses exceptions et, de l'autre, le langage, c'est-à-dire le fait que nous pouvons accomplir ce que nous sommes en nous exprimant. Grâce à son pouvoir de parler, l'humain existe sous le mode de la parole avec tout ce que cela comporte de mouvements de la conscience, du sens et des mots.

### DANS LA FAMILLE, UN APPRENTISSAGE PAR IMITATION

Au départ de la co-naissance, il y a la parole que nous nous approprions lentement, par osmose, au fur et à mesure que nous intégrons le monde humain. Ce qui s'effectue, non sans difficultés, mais quasi spontanément. Nous imitons ceux qui nous entourent, répétant les sons que nous entendons, articulant les mots et organisant, peu à peu, les phrases qui permettront à nos semblables de nous reconnaître. Lentement nous accédons à la conscience, cessant de vivre sur le seul mode naturel et sensible pour commencer à nous situer au niveau de l'esprit et de la culture.

Le langage est un lieu d'échange, de communication et même de communion. Le plus souvent des trois, selon les besoins du moment et les circonstances de la vie. Nous ne tenons pas le même discours lorsque nous voulons obtenir des réponses immédiates, claires et conformes à des demandes précises, que lorsque nous parlons d'une façon plus libre, tentant de nous approprier notre vie (notre vécu) en la laissant envahir nos mots et notre langage pour devenir parole signifiante. Il existe des niveaux différents de communication comme il existe des niveaux différents de conscience.

Nous trouvons généralement d'instinct les mots que nous devons utiliser pour répondre à nos attentes de même qu'à celles de ceux avec qui nous vivons. Nous n'avons qu'à nous laisser guider (instruire) par notre entourage. Nous apprenons ainsi à complexifier notre connaissance des choses, du monde et de nous-mêmes.

Cet approfondissement de la connaissance par une appropriation d'un langage de plus en plus complexifié exige que l'enfant soit entouré de personnes suffisamment compétentes pour le rendre possible. Ce qui n'est l'apanage ni de la

majorité des parents ni de l'entourage immédiat de l'enfant. C'est pour pallier cette carence et assurer à leurs enfants une meilleure appropriation du langage et de la culture que les parents s'en remettent à l'école. L'institution scolaire reçoit donc des parents un mandat clair : aider leurs enfants à poursuivre le développement de leur capacité de s'exprimer et de se mouvoir adéquatement dans le monde du langage et dans celui des autres disciplines.

### À L'ÉCOLE, UNE STIMULATION DU DÉSIR DE S'EXPRIMER

Le passage de la famille à l'école ne devrait pas avoir pour conséquence d'écarter du revers de la main tout ce qui a été acquis antérieurement, surtout pas le processus d'appropriation qui a permis à l'enfant d'accéder à son langage et à sa culture. La famille, nous l'avons vu, opère par osmose. Ce qui ne veut pas dire sans qu'aucun effort ne soit exigé, tant de la part de l'enfant que de celle des parents. Mais cet effort réciproque est enraciné dans un amour qui recherche la communication et la rend possible.

La parole est autant une conséquence qu'une manifestation de l'amour. Parce que l'amour est un sentiment qui engendre chez celui qui l'éprouve le désir de rencontrer l'autre et même de se fusionner à lui. Or la parole vivante est rencontre et fusion. Parler, c'est devenir l'autre en tant qu'autre. En d'autres termes, co-naître.

L'école ne peut espérer rendre possible un apprentissage effectif du langage sans tenir compte de ces présupposés généralement oubliés. L'enfant doit avoir le goût, sinon le besoin de communiquer avec son entourage (professeur, compagnes et compagnons), autrement, il ne fournira pas l'effort requis pour s'approprier le langage et la langue qui lui permettront de se rapprocher des autres, du monde et de lui-même.

Je sais que ces considérations peuvent sembler évasives sinon carrément inutiles parce qu'elles ne répondent point aux normes établies par les spécialistes de la pédagogie scientifique selon qui de telles considérations ne devraient jamais servir de base à un enseignement sérieux et efficace. Ce n'est pas le sentiment qui doit régir nos actions mais la raison, nous répètent ad nauseam les voix dogmatiques qui nous endoctrinent depuis trois siècles. Et ce, autant dans le domaine du langage que dans celui des mathématiques et des sciences exactes. Parce